
VIOLÊNCIA E CONSCIENTIZAÇÃO: PERCEPÇÕES E (RE)CONHECIMENTO DOS ESTUDANTES

VIOLENCE AND AWARENESS: PERCEPTIONS AND (RE)COGNITIONS OF STUDENTS

Bruno de Oliveira Ribeiro¹

<https://orcid.org/0000-0002-0757-0415>

<http://lattes.cnpq.br/4016948522062108>

Larissa Bernadino Leite Oliveira²

<https://orcid.org/0000-0001-8336-3744>

<http://lattes.cnpq.br/6611347541039345>

Luiz Ricardo Oliveira da Silva³

<https://orcid.org/0000-0001-8042-8557>

<http://lattes.cnpq.br/8043537828489645>

Recebido em: 16 de março de 2020

Aprovado em: 16 de outubro de 2020

RESUMO: A violência é um fenômeno abrangente que está presente no contexto social e, por consequência, no escolar. Por isso, há necessidade de melhor se compreender as percepções dos estudantes da Educação Básica sobre as diferentes formas de violência que eles (re)conhecem e com que convivem. A pesquisa foi realizada com estudantes do 6º ano do Ensino Fundamental II em uma instituição escolar de Rio Verde-Goiás. Trata-se do primeiro resultado de um projeto de pesquisa em andamento, que abrange educação, escola e democracia: diferenças e cultura democrática, pela Universidade de Rio Verde – UniRV. Os objetivos foram analisar as percepções iniciais dos estudantes sobre o conceito de violência e, em seguida, trabalhar didaticamente, de modo que refletissem sobre as diferentes formas de manifestação da violência nas relações sociais contemporâneas. Para tanto, foi realizado, inicialmente, um *brainstorming* com os estudantes, para verificar os espaços sociais em que a violência está presente e as percepções acerca de suas possíveis causas. Na sequência, foram desenvolvidas algumas atividades pedagógicas para que os estudantes compreendessem que, diferente do que foi reconhecido pela maioria, existem outras formas de violência, e não somente a física. Com as atividades didático-pedagógicas realizadas com os estudantes em sala de aula, o resultado foi uma apreensão imediata das diferentes formas que a violência assume na sociedade e no cotidiano escolar e não escolar. Com efeito, as formas de violência estão minoradas do currículo pedagógico apesar,

¹ Professor na Universidade de Rio Verde – UniRV. Doutorado em Ciências Sociais pela Universidade Estadual Paulista "Julio de Mesquita Filho" UNESP, campus de Marília (2020), mestrado em Ciências Sociais pela Universidade Estadual de Londrina - UEL (2013) e graduação em Ciências Sociais pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS (2010). E-mail: boribeiro@unirv.edu.br.

² Licenciada em Pedagogia Plena pela Universidade de Rio Verde (UniRV-GO). Pós-graduada em Docência e Gestão Escolar pela Universidade de Rio Verde (UniRV). Email: larissabernardinoleite@gmail.com.

³ Licenciado em Pedagogia Plena pela Universidade de Rio Verde (UniRV-GO). Pós-graduado Lato-Sensu em Docência e Gestão Escolar pela Universidade de Rio Verde (UniRV-GO). Atuou como bolsista no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) em um período de 24 meses pela Universidade de Rio Verde (UniRV-GO). E-mail: luizricardooliveira97@gmail.com.

de sua centralidade nos debates sobre valores democráticos e escola pública.

Palavras-chave: Violência. Escola. Educação. Conscientização.

ABSTRACT: Violence is a related phenomenon that is present in the social context and, consequently, in the school. For this reason, there is a need to better understand the perceptions of Basic Education students about the different forms of violence that they know and live with. A research carried out with students of the 6th year of Elementary School II in a school institution in Rio Verde-Goiás. This is the first result of an ongoing research project, including education, school and democracy: differences and democratic culture, by the University of Rio Verde - UniRV. The objectives were analyzed as the student's initial perceptions about the concept of violence and, subsequently, to work didactically, so that they reflected on the different forms of manifestation of violence in contemporary social relations. To this end, a bulletin was held with the students to brainstorm the social spaces in which violence is present and their perceptions about its possible causes. In the sequence, some pedagogical activities were developed so that students understand that, different from what was recognized by the majority, there are other violent forms, and not only the physical one. With the didactic-pedagogical activities carried out with students in the classroom, the result was an immediate apprehension of the different forms that violence takes in society and not everyday school and non-school activities. Indeed, the forms of violence are diminished from the pedagogical curriculum, despite their centrality in the debates on democratic values and the public school.

Key Words: Violence. School. Education. Awareness.

1 INTRODUÇÃO

Esse artigo é o primeiro resultado de um projeto de pesquisa em andamento, cujo título é “Educação, escola e democracia: diferenças e cultura democrática”, vinculado a Universidade de Rio Verde – UniRV. Esta pesquisa é de caráter exploratório sobre as percepções da violência entre jovens de uma escola pública local. A violência é de diferentes maneiras, um dos principais entraves para a produção de relações sociais mais humanas e democráticas. O debate sobre violência articula-se com um debate sobre a cultura democrática no espaço escolar. Destaca-se nessa pesquisa, a primeira tentativa sistemática de captar a percepção dos estudantes sobre a violência, sem que sejam construídas as articulações com a construção de uma cidadania mais democrática, a partir do espaço escolar.

A violência, como fenômeno, está presente na história da humanidade. Apresentamos, neste artigo, alguns aspectos para a delimitação do conceito e dos tipos de violência, com destaque na violência física e simbólica nos espaços sociais: familiar, virtual e o escolar. Essas categorias representam a totalidade das percepções sobre os sentidos e locais de violência citados pelos estudantes envolvidos na pesquisa.

Com o objetivo de analisar as percepções iniciais dos estudantes sobre o conceito de violência, recorreu-se a uma pesquisa qualitativa, desenvolvida por meio de um estudo de caso, tendo como sujeitos, 25 estudantes com idade entre 11 e 12 anos do 6º ano do Ensino Fundamental II de uma escola pública do município de Rio Verde (GO). Além da necessária revisão de bibliografia pertinente para definição das escolhas teóricas (ARENDT, 1969; 2002a, 2002b; BOURDIEU, 1983, 1889, 2001, 2002; CHAUI, 2000, entre outros), a parte didática da investigação compreendeu duas etapas: a primeira, mediada pela técnica de *brainstorming* que buscou captar as experiências e percepções dos estudantes sobre a violência; e a segunda, de-

envolvida sob uma proposta didática que compreendeu atividades relacionadas à suas vivências, com o propósito sensibilizá-los sobre as diferentes formas de violência.

Na faixa etária que investigamos, a sociabilidade dos estudantes é majoritariamente circunscrita pelas relações familiares e escolares, instituições principais no processo de formação do indivíduo. Uma prática muito comum e mencionada pela maioria dos estudantes pesquisados é a que se manifesta no âmbito da família: a violência intrafamiliar, que envolve diferentes formas de abuso físico e simbólico. E isso, aponta para a relevância acadêmica e social deste trabalho, que, a despeito de suas limitações, articula percepções em favor de ações mais efetivas (na família, na escola e no âmbito das políticas públicas) sobre algumas formas mais reconhecidas desse fenômeno em diferentes esferas da sociedade.

2 SOBRE O CONCEITO E AS FORMAS DE VIOLÊNCIA

Marilena Chauí (2000, p. 432) afirma que “as várias culturas e sociedades não definiram e nem definem a violência da mesma maneira, mas, ao contrário, dão-lhe conteúdos diferentes, segundo os tempos e os lugares”. A violência sofre inúmeras variações ao longo do tempo e em face do espaço e das culturas que permeia, o que justifica as diferentes concepções de acordo com cada contexto e condições sociais em que ocorre.

Não há sociedade em que a violência não tenha manifestado sua presença, pois abarca problemas de relações humanas, o que compreende uma teoria social e de prática política (MINAYO, 1994). Assim sendo, a Organização Mundial da Saúde (OMS) demonstra grande preocupação com o fenômeno, caracterizando-o pelo “uso de força física ou poder, em ameaça ou na prática, contra si próprio, outra pessoa ou contra um grupo ou comunidade que resulte ou possa resultar em sofrimento, morte, dano psicológico, desenvolvimento prejudicado ou privação” (KRUG et al, 2002, p. 27)

As relações sociais transformam os indivíduos e, ao mesmo tempo, desencadeiam uma preocupação em entender o fenômeno da violência, a fim de tentar prevenir sua ocorrência ou eliminá-la do convívio social.

Nesse sentido, quanto à violência, Hannah Arendt (1969) procurou retratá-la com base nos acontecimentos de seu tempo, demonstrando que é uma manifestação de poder político e que este é a própria manifestação de violência. Isso indica que “o poder é realmente parte da essência de todo governo, mas o mesmo não se dá com a violência” (ARENDT, 1969, p. 32).

O poder, em Arendt, é marcado pela capacidade de alcançar acordos para a ação comum, por meios comunicativos e não violentos. Aquilo que Weber (WEBER, 1982) chama de poder, a capacidade de impor sua vontade a outros⁴, é considerado por Arendt, uma ação violenta. Presume-se, assim, que há uma expansão do conceito de violência, para além de uma ação, sobretudo, física. A violência possui uma face política e outra ética. Ela possui, nesse caso, a mesma origem que a política, ou seja: política e violência são fenômenos que surgem entre os Homens em suas práticas sociais. A alternativa aos meios violentos é a própria politização na busca de um entendimento voluntário e livre de coerções entre os participantes do processo decisório (ARENDT, 2002a; 2002b).

⁴ Max Weber define o poder da seguinte maneira: “Em geral, entendemos por ‘poder’ a possibilidade de que um homem, ou um grupo de homens, realize sua vontade própria numa ação comunitária até mesmo contra a resistência de outros que participam da ação” (1982, p. 211). Destaca-se a diferença entre este, e o conceito arendtiano, este último, exclui os meios violentos, que são explícitos na definição Weberiana.

Torna-se evidente, na visão arendtiana, que as relações sociais são distintas do poder manifesto pelo Estado, sobretudo por meio do uso legítimo da violência, e que as relações sociais são também relações de poder entre os sujeitos e entre sujeitos e instituições sociais. Deste modo, em si própria, a violência não se caracteriza como um fim; pelo contrário, ela é um meio:

A violência é, por sua própria natureza, instrumental; como todos os meios, está sempre à procura de orientação e de justificativas pelo fim que busca. E aquilo que necessita de justificar-se através de algo mais não pode ser a essência de coisa alguma (ARENDT, 1969, p. 32).

Na concepção da pensadora alemã, o fruto da violência é, neste caso, ocasionado não só pelo poder exercido pelo governo, mas também pelo que é exercido entre os próprios sujeitos. A violência está, portanto, inserida nessa relação entre governo e sociedade e no interior das (outras) relações sociais, buscando-se, sempre, justificativas para que ocorra, o que implica tentativas de descrição de suas formas de manifestação na(s) sociedade(s) e, pois, de sua conceitualização.

Quando se fala em violência, logo surge um pensamento sobre aquilo que fere ou viola o corpo por meio da agressão e da força, o que vai ao encontro do pensamento segundo o qual:

A violência é percebida como exercício da força física e da coação psíquica para obrigar alguém a fazer alguma coisa contrária a si, contrária aos seus interesses e desejos, contrária ao seu corpo e à sua consciência, causando-lhe danos profundos e irreparáveis, como a morte, a loucura, a autoagressão ou a agressão aos outros (CHAUI, 2000, p. 432).

Nesse sentido, a violência é representada como violência física, porém esta é apenas uma de suas formas. De acordo com Minayo e Souza (1998, p. 514), “a violência consiste em ações humanas de indivíduos, grupos, classes, nações que ocasionam a morte de outros seres humanos ou que afetam sua integridade física, moral, mental ou espiritual”. A violência é referenciada não só como aquilo que agride a estrutura física de um indivíduo, mas também o que afeta outros aspectos de sua vida e de suas (con)vivências.

As questões individuais são, portanto, ao mesmo tempo, parte da esfera social, o que desloca permanentemente a violência e suas manifestações do individual para o social, e para diferentes instituições sociais, como a família ou escola, por diferentes motivos, seja por questões econômicas ou culturais, seja por razões midiáticas ou cotidianas.

Diante desse cenário, Pierre Bourdieu (2001) traz à luz o conceito de violência simbólica, que, por se manifestar de forma neutralizada, consentida, sem percepção por parte dos dominados, acaba não sendo percebida como violência. A importância desse conceito é que ele atribui violência às relações sociais que não exigem força física e, portanto, torna o conceito de violência mais abrangente que o conceito em sua forma clássica:

A violência simbólica é essa coerção que se institui por intermédio da adesão que o dominado não pode deixar de conceder ao dominante (portanto, à dominação), quando dispõe apenas, para pensá-lo e para pensar a si mesmo, ou melhor, para pensar sua relação com ele, de instrumentos de conhecimento partilhados entre si e que fazem surgir essa relação de dominação (BOURDIEU, 2001, p. 206-207).

Na concepção do sociólogo francês, a violência simbólica pressupõe relações de hierarquização, uma distinção entre grupos sociais e indivíduos pertencentes a esses grupos, o que não se restringe à existência de uma classe mais elevada socioeconomicamente (superior) sobrepondo-se à classe inferior. O conceito envolve relações de dominação, como aquelas que se estabelecem entre o masculino e feminino, o elevado e o baixo, o branco e o negro, abstrações que constituem o ser social (BOURDIEU, 2001) e que nem sempre se veem, pois se trata de uma violência

[...] suave, insensível, invisível às suas próprias vítimas, que se exerce essencialmente pelas vias puramente simbólicas da comunicação e do conhecimento, ou, mais precisamente, do desconhecimento, do reconhecimento ou, em última instância, do sentimento (BOURDIEU, 2002, p. 5-6).

Ainda segundo Bourdieu (2001), uma das distribuições mais desiguais é a repartição do capital simbólico:

Todo tipo de capital (econômico, cultural, social) tende (em graus diferentes) a funcionar como capital simbólico (de modo que talvez valesse mais a pena falar, a rigor, em *efeitos simbólicos do capital*) quando alcança um reconhecimento explícito ou prático (BOURDIEU, 2001, p. 295-296).

Entende-se por capital simbólico aquilo que venha a distinguir indivíduos, seja pelo aspecto socioeconômico, cultural, intelectual, seja por quaisquer condições que permitam identificar os agentes de desigualdades existentes no espaço social. E este é multidimensional, pois nele existem diferentes formas de capital: o econômico, o cultural, o social com a participação em massa e o simbólico, que é o meio onde as diferentes formas de capitais são percebidos e legitimados (BOURDIEU, 1983).

Com isso, é possível perceber que a legitimidade do poder simbólico é dada pela cultura e pelo ser social, pois “o poder simbólico é um poder de construção da realidade que tende a estabelecer uma ordem de conhecimento, dando sentido imediato do mundo social” (BOURDIEU, 1989, p. 9).

Os espaços sociais, como as mídias, são meios pelos quais a violência é percebida, uma vez que a internet, em suas mais variadas facetas, permite a comunicação, a diversão e a reprodução das influências trazidas pela classe dominante. Além disso, as mídias digitais compõe parcela significativa da sociabilidade contemporânea, ao ponto das novas orientações curriculares nacionais incluírem, como papel escolar, educar para a dimensão digital, como previsto no documento normativo às escolas públicas e privadas – a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), de 2018.

O fato é que a escola possui um desafio no cumprimento de seu papel. Segundo a BNCC é necessário:

[...] estimular a reflexão e a análise aprofundada e contribua para o desenvolvimento, no estudante, de uma atitude crítica em relação ao conteúdo e à multiplicidade de ofertas midiáticas e digitais. Contudo, também é imprescindível que a escola compreenda e incorpore mais as novas linguagens e seus modos de funcionamento, desvendando possibilidades de comunicação (e também de manipulação), e que eduque para usos mais democráticos das tecnologias e para uma participação mais consciente na cultura digital (2017, p. 63).

A mídia está ligada à dimensão espacial e de socialização, muito importante para nossa geração e para refletirmos sobre a força de veículos como filmes, jogos online ou videogames, que se massificam mais com a popularização dos *smartphones* no cotidiano dos indivíduos, incluindo os estudantes pesquisados. A BNCC (2017) indica o mundo digital como uma nova área de produção do conhecimento. E pensando nessa esfera de (re)produção de nossa socialidade, é que criamos e inserimos essa categoria de violência midiática neste trabalho, da qual a mesma, é oriunda do *brainstorming* realizado com o grupo pesquisado.

Desse modo, a violência midiática⁵ torna-se também uma categoria relevante para o processo de conscientização dos estudantes, uma vez que a escola possui a tecnologia como uma ferramenta usada a seu favor e no desenvolvimento de aprendizagens significativas.

3 ASPECTOS DIDÁTICO-PEDAGÓGICOS E CONSCIENTIZAÇÃO

A pesquisa qualitativa⁶ que originou este trabalho foi mediada por um estudo de caso⁷, realizado com 25 estudantes na faixa etária entre 11 a 12 anos de uma turma do 6º ano do Ensino Fundamental II. Nessa pesquisa, acompanhamos uma turma com atividades regulares sobre violência durante cinco semanas, com dois encontros semanais.

Os dados foram coletados em uma instituição filantrópica que atende demandas da Secretaria Estadual de Educação na rede pública de ensino de Rio Verde-Goiás. A instituição oferece desde o maternal ao 7º ano do Ensino Fundamental II, perfazendo um público de 186 estudantes de classes média-baixa e baixa, com a oferta de ensino regular no período matutino e, no período vespertino, o desenvolvimento de projetos de cunho assistencialista e social. O bairro em que a escola está inserida localiza-se na região norte da cidade e emergiu de uma invasão popular a um espaço posteriormente doado pelo poder público municipal e transformado em loteamento.

A opção pelo Estudo de Caso decorreu de reconhecermos sua funcionalidade conforme Robert Yin descreve:

(...) a estratégia preferida quando se colocam questões do tipo “como” e “por que”, quando o pesquisador tem pouco controle sobre os acontecimentos e quando o foco se encontra em fenômenos contemporâneos inseridos em algum contexto da vida real (YIN, 2005, p.19).

O autor define estudo de caso como: “(...) uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos” (YIN, 2005, p. 32), o que reforça o entrelaçamento entre a metodologia escolhida e os objetivos da pesquisa, primeiro

⁵ Por violência midiática queremos dar destaque ao papel que as diferentes mídias possuem na disseminação da violência física e simbólica. Ela surge mais como um “local”, no mesmo sentido em que apontamos a violência intrafamiliar, do que como um tipo específico de violência.

⁶ O dado qualitativo é a representação simbólica atribuída a manifestações de um evento qualitativo. É uma estratégia de classificação de um fenômeno aparentemente imponderável que, fixando premissas de natureza ontológica e semântica, instrumentaliza o reconhecimento do evento, a análise de seu comportamento e suas relações com outros eventos (PEIREIRA, 2004, p. 21).

⁷ O Estudo de Caso é um tipo de pesquisa qualitativa que se caracteriza por pretender estender os ensinamentos obtidos no acompanhamento sistemático de um caso individual para situações e contextos mais gerais. Por isso, os estudos de caso não costumam partir de teorias; pelo contrário, é comum observarmos a geração de teorias a partir da análise de estudos de caso (VIEIRA, 2010, p. 89).

de captar a percepção dos estudantes sobre o fenômeno da violência e, em seguida, conscientizar sobre as variadas formas que o fenômeno da violência assume contemporaneamente.

Com o intuito de verificar os conhecimentos prévios dos estudantes sobre violência, utilizamos a técnica *brainstorming*⁸ (tempestade de ideias, chuva de ideias ou tempestade cerebral), que consiste numa técnica em grupo, que utiliza a diversidade de pensamentos e experiências para gerar soluções inovadoras (PEREIRA, 2018). Essa técnica consistiu em alguns questionamentos que instigaram os estudantes, de acordo com suas experiências, sobre o que é violência, onde eles a veem ou percebem, se convivem com ela e o que a causaria.

Essas indagações iniciais permitiram-nos compreender que as informações prévias dos estudantes acerca da violência estavam circunscritas a formas de violência física, revelando lacunas no conhecimento deles, o que nos permitiu planejar as aulas, utilizando recursos didáticos para a execução de algumas atividades como proposta de intervenção pedagógica visando à conscientização. Nessa etapa de intervenção didático-pedagógica, foram explorados outros tipos de violência, suas possíveis causas e alguns espaços sociais de convivência em que se manifesta(m), com destaque ao ambiente escolar, em que essas práticas são intrínsecas.

O didático-pedagógico, nesse sentido, constitui uma ação educativa de caráter intencional que compreende as finalidades sociais e pedagógicas, com direção de sentido das práticas educativas, bem como condições, princípios, meios e organizações dos métodos e conteúdos a serem ensinados (LIBÂNEO, 2009). Sob esse aspecto, a conscientização surge como um método pedagógico que “não pretende ser um método de ensino, mas sim de aprendizagem” (FREIRE, 1987, p. 18).

Paulo Freire (1987, p. 14) considera que “A conscientização é essa misteriosa e contraditória capacidade que tem o homem de distanciar-se das coisas para fazê-la presentes”. Para ele, é o comportamento do homem diante daquilo que o envolve e o transforma no mundo (FREIRE, 1987). Portanto, para haver transformação, antes é necessário que haja a conscientização.

Sabemos que Paulo Freire desenvolveu o método de conscientização quando ensinava adultos. Nesse caso, compreender a realidade para transformá-la requer uma maior autonomia, que, com crianças da Educação Básica, não se tornaria tão efetivo se a meta fosse uma mudança de postura prolongada, pois trabalhar com este público demanda diferentes formas de aplicação, exposição de práticas acerca da temática a ser estudada⁹.

Nas atividades propostas, foram trabalhadas questões próximas da realidade dos estudantes, levando em conta aquilo que eles vivenciam diariamente e que, mesmo sem o perceberem, é também violência. Para desenvolvimento da pesquisa, foram necessárias dez aulas, uma das quais serviu para extrair as percepções originais dos estudantes por meio da tempestade de ideias.

Para trabalhar a violência física, ministramos duas aulas: na primeira, abordamos o conceito de acordo com a Organização Mundial de Saúde (OMS); na segunda, de ordem prática, visando à compreensão do conceito pelos estudantes, foram aplicadas atividades em grupos com

⁸ Os resultados dessa primeira percepção, contidas no gráfico 1, serviram para selecionar as categorias que íamos utilizar nos aspectos didático-pedagógicos que visassem à conscientização sobre as formas de violência.

⁹ A partir do pensamento de Vygotsky (2001), pode-se destacar que a aprendizagem, além de ser um elemento que se dá em função do meio social, consiste também na tomada de consciência e apreensão. O fato é que a criança precisa adquirir certos hábitos e habilidades numa determinada área e/ou conteúdos específicos antes de aplicá-los de forma consciente. Ou seja, neste caso, a aprendizagem está à frente do desenvolvimento, pois, segundo o autor, é necessário aprender antes para desenvolver posteriormente. Isso implica dizer que a consciência pode ser compreendida como uma forma de reflexão sobre a realidade.

recortes de notícias e/ou imagens sobre violência encontradas em jornais, revistas e livros para construção de cartazes com o intuito da socialização e discussão das principais ideias de cada grupo. Também foram realizadas atividades com músicas que tematizam a violência, ouvindo e analisando a letra para associar leitura e interpretação da temática.

Para tratar de violência simbólica, utilizamos duas aulas: uma destinada a explanações sobre as diversas manifestações desse tipo de violência, usando o *bullying* como exemplo, já que é um debate presente tanto na vida dos estudantes¹⁰ como uma prática combatida pela escola; a outra composta por uma atividade prática direcionada. Foram formados pequenos grupos para observação do recreio e possível identificação de práticas de violência simbólica, seguindo-se a produção de relatórios sobre essas manifestações de violência presentes no espaço escolar. Além disso, foram desenvolvidas atividades com vídeos curtos que ilustram campanhas contra a violência, a fim de analisar e elaborar produções textuais acerca das situações mostradas.

Também trabalhamos com outras formas, meios e espaços sociais, com foco em violência midiática e intrafamiliar, utilizando quatro aulas. Duas foram direcionadas a troca de informações por meio de dinâmicas entre os estudantes com perguntas e respostas sobre acesso às mídias digitais, gêneros de filmes, séries prediletas, acompanhamento de novelas e jornais, debates sobre esportes, como futebol e artes marciais, acesso a diferentes redes sociais, jogos eletrônicos e outros canais tecnológicos. As outras duas destinaram-se a tratar de convívio familiar, com produções escritas de forma individual sobre ter presenciado ou não discussões entre casais, vizinhos e outros.

Por fim, uma aula foi destinada a captar a percepção dos estudantes sobre a temática tratada, utilizando os mesmos questionamentos feitos inicialmente, antes da intervenção didático-pedagógica, para fins comparativos.

Durante as aulas e com base nas atividades realizadas, percebemos que os estudantes caminhavam para outros conceitos quando abordaram alguns espaços sociais e meios pelos quais a violência se manifesta. A princípio, eles manifestaram o não entendimento acerca das demais categorias de violência, limitando-se ao conceito da violência física.

Necessário compreender que a vivência dos discentes baseia-se, em especial, nos espaços em que estão inseridos, o familiar e o escolar. Assumimos nesta pesquisa, que o espaço virtual também pode representar um espaço social importante para muitos estudantes, conforme se reconhece na BNCC. Entendemos, no entanto, que a legitimação do espaço virtual como esfera da vida merece maiores reflexões, razão pela qual buscamos verificar, em nosso estudo de caso, o impacto do espaço virtual na sociabilidade desses estudantes, também marcados por um importante fator de classe social.

A escola, ambiente em que foi realizada esta pesquisa, foi demarcada como um dos espaços sociais profícuos à manifestação das violências, já que permeado por conflitos de ideias entre os indivíduos que nele transitam e convivem. Além disso, a escola é uma instituição social responsável por: promover o desenvolvimento de capacidades cognitivas e sociais dos estudantes; propiciar condições de fortalecimento da identidade cultural; preparar para o mundo do trabalho competitivo; formar para a cidadania crítica e reflexiva; e desenvolver a formação

¹⁰ “Bullying é uma subcategoria do comportamento agressivo que ocorre entre os pares (Olweus, 1993). Constitui-se num relacionamento interpessoal caracterizado por um desequilíbrio de forças” (BANDEIRA; HUTZ, 2012, p.36). Através do Brainstorming percebe-se uma variedade de comportamentos violentos que podem ser sintetizados no conceito de *bullying*, já trabalhado pelas escolas. O *bullying* como prática social pode enquadrar-se em diferentes categorias apontadas nessa pesquisa, no geral, na ausência de outros indicativos nas respostas, foi enquadrado como violência simbólica.

de valores éticos e morais (LIBÂNEO, 2008). E a violência, pode exercer influência em vários desses aspectos.

As aulas ministradas foram acompanhadas por atividades pedagógicas lúdicas, como: músicas, vídeos, produções individuais e em grupos, escritas e desenhadas, que foram relevantes para fundamentarem nossas interpretações acerca das percepções dos estudantes sobre violência. De acordo com a BNCC (2017), trabalhar com situações lúdicas de aprendizagem favorece o desenvolvimento do indivíduo, especialmente quando retrata as experiências que os estudantes trazem consigo, o que propicia novas formas de relação com o espaço em que estão inseridos, além de criar novas possibilidades para que estes formulem ideias que serão confrontadas ao longo de sua formação.

Dessa forma, a pesquisa também é uma intervenção pedagógica de conscientização, fundamental, uma vez que permite ultrapassar “a esfera espontânea de apreensão da realidade, para chegarmos a uma esfera crítica na qual a realidade se dá como objeto cognoscível e na qual o homem assume uma posição epistemológica” (FREIRE, 1979, p. 15). Quanto mais o indivíduo se conscientiza, mais toma posse da realidade em que está inserido, compreendendo sua trajetória como ser humano pertencente à sociedade, ou seja:

Quanto mais conscientização, mais se “desvela” a realidade, mais se penetra na essência fenomênica do objeto, frente ao qual nos encontramos para analisá-lo. [...] A conscientização não pode existir fora da ‘práxis’, ou melhor, sem o ato ação-reflexão. Esta unidade dialética constitui, de maneira permanente, o modo de ser ou de transformar o mundo que caracteriza os homens (FREIRE, 1979, p. 15).

Nessa perspectiva, com a tomada de consciência em face da realidade, é possível que o indivíduo assuma um papel ativo no mundo, fazendo e refazendo, criando e recriando, além de assumir uma postura crítica e participante em sociedade. Com isso, Freire acrescenta que a conscientização é, de fato, a oportunidade de redescobrir-se por meio da reflexão, do processo pelo qual o indivíduo vai-se descobrindo e manifestando-se frente a sua realidade (FREIRE, 1987).

Assim, intervir no entendimento dos estudantes, não nos desfazendo do que eles já sabem, contribuiu de forma significativa para a reflexão dos estudantes e para a nossa reflexão, em relação aos aspectos sociais que nos cercam e nos constituem, como é o caso da violência. As possibilidades de tomar conhecimento sobre algo pertinente às realidades dos estudantes, ampliam-se quando assumimos a importância de refletir sobre as experiências que nos cercam. A partir daí construímos e reforçamos as categorias de análise utilizadas nesta pesquisa.

4 (RE)CONHECIMENTO E PERCEPÇÕES DA VIOLÊNCIA

Visando a uma necessária melhor compreensão sobre a violência e seus diferentes tipos e tendo em vista a complexidade de seu conceito e das práticas que a constituem, ainda pouco reconhecida nas escolas, sobretudo no que tange à necessidade de exteriorizar aos estudantes seus diversos conceitos, a pesquisa foi desenvolvida buscando analisar as percepções dos estudantes acerca da violência.

Assim, buscamos abranger a realidade desses estudantes entendendo a indispensabilidade de desenvolver uma proposta que pudesse reforçar os conceitos já existentes, além de sensibilizá-los para outras concepções de violência.

As informações obtidas por meio das respostas dos 25 estudantes aos questionamentos propostos foram analisadas mediante critérios conceituais dos teóricos estudados na pesquisa acerca das diferentes categorias violência. Assim, foi possível perceber que, dos 25 estudantes que responderam aos questionamentos iniciais, todos (100%) identificaram a violência física, por eles caracterizada como atitudes que implicam força sobre o outro, conforme atestam os verbos de ação materializados em suas respostas, como: bater, agredir, espancar, chutar, empurrar, esmurrar, estuprar, matar, abusar, entre outros que representam o entendimento deles sobre violência física.

Outras formas de violência foram mencionadas ou pressupostas em respostas que apresentaram o dinheiro e as drogas lícitas e ilícitas como causadores de violência, além de agressões verbais ou xingamentos, sentimentos particulares, como ciúmes, inveja e orgulho, da política e de algumas práticas do *bullying*. Foram essas expressões que nós aglutinamos sob a categoria de violência simbólica por entendemos que são representativas do conceito apresentado por Pierre Bourdieu (1983). Essas referências, expressas por meio de nomes, representam aspectos principais do capital simbólico que permite identificar fatores sociais, como o capital econômico, o capital cultural e o capital social, que está diretamente ligado ao capital simbólico, forma tomada pelos diferentes capitais para tornarem-se legítimos.

Vale acrescentar que a BNCC (2017) corrobora que a cultura digital tem promovido mudanças significativas nas sociedades contemporâneas em decorrência do avanço das tecnologias informacionais ou de comunicação e da correspondente maior acessibilidade a computadores, *smartphones*, *tablets* e equivalentes inseridos cada vez mais na vida social das pessoas.

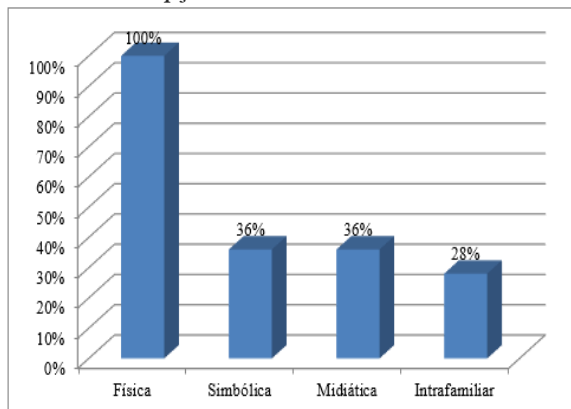
Apesar disso, assistimos a um baixo impacto dessas tecnologias no ambiente deste estudo de caso. As manifestações dos estudantes se voltaram para alguns meios onde eles veem a violência: a televisão, com a transmissão de novelas, filmes, séries e esportes de contato físico, como futebol, boxe e MMA; e o celular, com os aplicativos de jogos, *google*, *youtube* e diversas redes sociais. É importante salientar ainda que os estudantes não identificaram diretamente a categoria violência midiática, embora se tenham referido a ela quando apresentaram a mídia como um dos espaços onde a violência está presente, servindo como meio para sua propagação. Desse modo, essa categoria foi inserida, pois os aspectos anteriores apontados pelos estudantes serviram como conceitos organizadores para o processo de conscientização e para a pesquisa.

Sabemos que a instituição familiar é um dos espaços sociais de maior relevância na vida dos indivíduos, uma vez que tem a responsabilidade e certa autonomia de educar dentro dos princípios e valores passados de geração a geração. Isso implica dizer que a família é o espaço no qual e por meio do qual a formação do indivíduo se solidifica para sua relação com o mundo¹¹. Nesse contexto, a violência intrafamiliar tornou-se nossa última categoria de discussão e análise devido a importância e centralidade dessa instituição para a formação e desenvolvimento do indivíduo. Nesse caso, também assumimos como sendo um espaço social, e não um tipo específico de violência.

O gráfico a seguir retrata os dados iniciais da pesquisa, oriundos da “tempestade de ideias” realizada com todos os estudantes investigados.

¹¹ A família é considerada a primeira agência educacional do ser humano e é responsável, principalmente, pela forma com que o sujeito se relaciona com o mundo, a partir de sua localização na estrutura social (OLIVEIRA; MARINHO-ARAÚJO, 2010, p. 2).

Gráfico 1: Percepção inicial dos estudantes sobre a violência e suas tipologias



Fonte: Elaborado pelo autor

O gráfico 1 demonstra resultados da aplicação da atividade inicial (tempestade de ideias), que permitiu aos estudantes descrever o próprio entendimento sobre violência. Os espaços sociais frequentados pelos discentes contextualizam suas vivências e, com base nessas experiências, os questionamentos foram respondidos por eles manifestando a presença de alguns espaços, como suas casas e as dos vizinhos, as ruas e praças, a televisão e internet, as festas/confraternizações e bares, os campos de futebol, hospitais, supermercados e a escola; enfim, nos diversos meios sociais em que circulam ou convivem, sendo a escola o espaço predominante na vida dos estudantes.

As formas descritas pelos estudantes acerca do que é violência física apareceram com algumas expressões que fazem referência a agressão física, como estupros, espancamentos, brigas com tapas, socos e chutes, entre outras ações características desta. Todos os estudantes apresentaram a violência física como tipo padrão, enquanto as demais alcançaram uma menor proporção em relação à primeira. É importante salientar que esses dados apresentados no gráfico são as percepções originais dos estudantes, ou seja, antes de qualquer intervenção didático-pedagógica, porém tais percepções dialogam com o mencionado conceito preconizado pela Organização Mundial de Saúde (OMS).

Quando a OMS trata violência como uso de força física ou poder, ela está se referindo justamente àquilo que todos os estudantes descreveram para definir violência. No entanto, estão excluídos, por exemplo, atos como acidentes, sejam eles de trânsito ou queimaduras provocadas por incêndio, bem como os incidentes não intencionais nos quais não há a intenção de ferir ou causar danos à integridade do outro, e como algo que diz respeito à saúde ou ao bem-estar dos indivíduos segundo a OMS (KRUG et al, 2002).

Os questionamentos lançados inicialmente contemplaram ainda a convivência dos estudantes com a violência, o que nos propiciou uma maior compreensão sobre a relação e convívio deles com tal prática. Nenhum dos estudantes apresentou intimidade com o fenômeno, por não compreenderem, por exemplo, o conceito de violência simbólica que está diariamente presente nas relações sociais, conforme constata Bourdieu (2002). Aquela violência invisível a que se refere o sociólogo.

Reiteramos que o gráfico 1, retrata uma classificação das respostas dadas pelos estudantes às seguintes questões: 1. O que é violência?; 2. Onde você vê a violência?; 3. Você convive com a violência?; 4. O que causa a violência?.

Realizamos esse enquadramento a partir de respostas mais diretas sobre a convivência de

cada um com as formas de violência, quando afirmaram que: violência é o homem que bate na mulher ou vice-versa, o pai que bate nos filhos ou nos animais de estimação, refletindo, assim, o lar como um local onde se vê a violência; violência é quando uma pessoa mata a outra num bar ou numa festa por ciúmes, inveja ou dinheiro; que a violência se manifesta nas agressões verbais, nos xingamentos e insultos ao outro; que a violência se faz presente nos jogos de celulares, nos filmes, novelas ou em quaisquer meios digitais onde ela possa se manifestar; que a violência está nas escolas, principalmente no recreio, quando um colega chama o outro de feio, de gordo, cometendo *bullying*. Foram essas e outras respostas dos estudantes que, embora variassem na fala ou na escrita, traduziam sempre a ideia daquilo que pertencia ao contexto e vivência deles. A partir dessas respostas, definimos as categorias apresentadas no gráfico 1.

Percebemos, no entanto, que a violência física, embora identificada por todos os estudantes e descrita com tanta propriedade, foi por eles caracterizada como algo que não faz parte do seu convívio, o que sinaliza para o silenciamento. Tema que também precisa ser discutido, mas foge ao propósito deste trabalho.

Na busca da compreensão daquilo que causa violência, os estudantes apontaram, por exemplo, que a maioria das causas são demonstradas por discussões, brigas, desavenças, intrigas, ofensas, confusões e outras atitudes que concorrem para a prática de violências. Todas essas expressões são maneiras de descrever os conflitos entre os indivíduos e, em conformidade com o conceito apresentado por Arendt (2002), demonstram que as origens da violência e da política podem ser comuns.

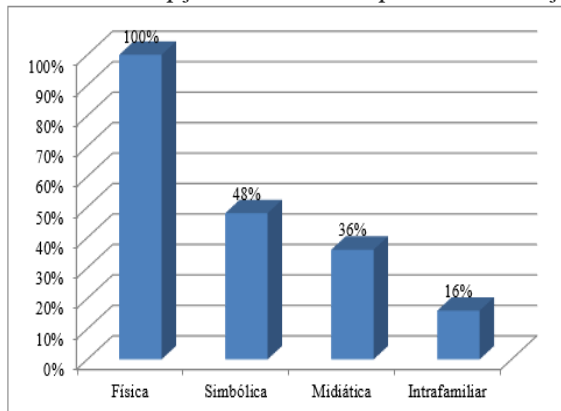
Hannah Arendt (2002), afirma que a violência é pertinente ao ato de “fazer”, “fabricar” e “produzir” autoridade por meio da força física, identificando-a com o ato de “matar” e “violentar” operando esta força sobre o outro. Nesse contexto, a autora identifica a violência como aquilo que fere as relações sociais e que pode limitar o indivíduo de acordo com os atos que são direcionados ao corpo físico.

Evidenciando tais aspectos inerentes à violência física citados pelos estudantes, há os espaços sociais onde esta, na maioria das vezes vivenciada por eles, se faz presente. Ruas, casas, bares, festas, praças, supermercados e até hospitais são alguns dos espaços em que, possivelmente, os estudantes presenciam esse tipo de violência. Além disso, os estudantes citaram a escola como um dos espaços predominantes para atos de violência, sendo um ambiente onde eles veem e vivenciam cotidianamente esse fenômeno.

Ainda com base no gráfico 1, a violência midiática foi associada aos meios de comunicação e informação e às mídias digitais ou objetos tecnológicos. Já em relação à violência intrafamiliar, surge em menor proporção e representada como algo que pertence ao “outro”, como: o vizinho que bate na esposa ou o homem que bate na mulher, sendo assim, também uma forma de distanciá-la do seu convívio.

Após as aulas ministradas durante o desenvolvimento da proposta de intervenção para conscientização dos estudantes, repetimos os questionamentos iniciais feitos na “tempestade de ideias”, frisando pontos importantes para que os estudantes assimilassem os conceitos e descrevessem as práticas novamente. Para demonstração dos aspectos identificados após análise das ideias dos estudantes, um novo gráfico foi construído. Vejamos:

Gráfico 2: Percepção dos estudante após conscientização



Fonte: Elaborado pelo autor.

O gráfico 2, que descreve os dados coletados após intervenção didático-pedagógica, denota maior assimilação dos estudantes sobre a maioria das categorias analisadas. A violência física continuou no mesmo patamar, uma vez que os relatos permaneceram com as mesmas representações “concretas”: violência é quando uma pessoa bate, briga, empurra e esmurra outra pessoa; ou quando uma pessoa machuca a outra com beliscões, tapas e chutes.

Essas concepções apresentadas pelos estudantes corroboram a reflexão apresentada por Chauí (2000, p. 443) acerca da representação (parcial) do conceito de violência: “a violência é entendida como o uso da força física e do constrangimento psíquico para obrigar alguém a agir de modo contrário à sua natureza e ao seu ser”. Por isso, os estudantes mantiveram sua opinião da mesma forma que antes da intervenção didático-pedagógica, conforme dados da pesquisa.

Contudo, quando afirmaram conviver com a violência após as aulas, demonstraram, então, o (re)conhecimento de violência simbólica, uma vez que essa categoria teve um aumento considerável em relação ao gráfico inicial. O fato de conviver com a violência significa tê-la nas atitudes constantes entre pessoas. Com isso, os estudantes descreveram-nas como dar a língua, o dedo, fazer outros símbolos e xingar; ou utilizar-se de expressões como “cabeçudo”, “chupeta de baleia” e ferir o outro em face de aspectos culturais e regionais, chamando de “Maranhão”¹², baiano¹³, gaúcho¹⁴ e cearense¹⁵. Essas expressões foram evidenciadas durante interação e sociabilidade entre os estudantes, já que observamos seus comportamentos no período em que as aulas foram ministradas.

No que tange à violência midiática, observamos que a posição do gráfico 2 permaneceu no mesmo nível que a do gráfico 1, ressaltando, nesse caso, que o espaço da mídia é marcante na vida dos estudantes, assumindo um contato frequente que pressupõe o acesso constante à informação e a exposição de conteúdos característicos de violência.

Na última categoria analisada, a violência intrafamiliar caiu de posição. Os estudantes deixaram de assumi-la como presente na vida cotidiana, apenas descrevendo situações geradoras desse tipo de violência (o homem que espanca a mulher e vice-versa; brigas constantes em casa) ou reverberando discursos que circulam socialmente há séculos (“a violência começa em

¹² Expressão usada para definir o indivíduo quando age com postura violenta, maldosa e desorganizada;

¹³ Expressão usada pelos estudantes para ferir o colega em situações de lentidão e preguiça;

¹⁴ Utilizada para definir uma pessoa arrogante, quando é menina, e homossexual, quando é menino;

¹⁵ Quando o colega tem uma cabeça maior do que os demais ou quando se apropria de uma linguagem regional.

casa”, por exemplo), o que demonstrou a assimilação dessa categoria pelos estudantes.

É importante destacar que a escola sempre esteve inserida nas considerações dos estudantes, pois é o espaço onde muitos deles passam a maior parte do tempo, de modo que as relações e as interações tornam-se mais intensas. Com isso, a escola, além de ser uma instituição primordial para a educação formal do indivíduo, é também fundamental na construção do ser social (DURKHEIM, 2014; BOURDIEU, 1992; 2013; GRAMSCI, 1982).

É possível perceber, no entanto, que a escola tem assumido uma postura que, muitas vezes, se contrapõe ao aspecto social no momento em que deixa de abordar em seu currículo algumas questões pertinentes ao contexto de seus estudantes, como a violência, por exemplo.

Nesse sentido, a escola deve ser compreendida como um lugar responsável por sintetizar a cultura formal, sistematizada com a cultura experienciada em casa com a família, na rua, nas mídias e em outros contextos sociais e culturais que possam implicar a formulação coletiva de formas didático-pedagógicas que assegurem essa relação (LIBÂNEO, 2008).

O currículo não deve apenas pôr em prática o pensar sobre valores inseridos nas diversas disciplinas, mas também levar a equipe escolar, docentes e discentes a praticá-los em contextos distintos e situações concretas (LIBÂNEO, 2008). Ou seja: a escola precisa também adotar uma cultura própria para inserir determinadas temáticas em seu currículo, abordando questões pertinentes à sua localidade, considerando as formas criativas de lidar com temas transversais tratados nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), que:

[...] pretendem contemplar os temas de interesse específico de uma determinada realidade a serem definidos no âmbito do Estado, da cidade e/ou da escola. Uma vez reconhecida a urgência social de um problema local, este poderá receber o mesmo tratamento dado aos outros Temas Transversais (BRASIL, 2001, p. 35).

Tratar abordagens inerentes à realidade dos estudantes é uma forma de demonstrar autonomia escolar para inserir temáticas que fazem parte direta e diariamente da vida familiar, social e escolar dos estudantes. A violência é um fenômeno presente em nossa sociedade e está ligada ao processo educativo. Assim, a não inserção dessa temática ou a pouca argumentação sobre o fenômeno em sala de aula, ocasionam muitas vezes, interpretações limitadas, fundamentadas apenas no conhecimento e experiências que os estudantes trazem ao longo de suas vivências.

Portanto, mesmo sabendo que o público com o qual a pesquisa foi desenvolvida não tenha absorvido os conceitos de violência simbólica, midiática e intrafamiliar por um longo espaço de tempo, visando à mudança de postura de acordo com os comportamentos posteriores à intervenção pedagógica, sabemos que o primeiro passo foi dado e que, por um curto período, os estudantes conseguiram refletir sobre cada categoria trabalhada. Refletir sobre a realidade e os inúmeros fatores que nela existe, como a violência, por exemplo, é também uma forma de participar conscientemente do meio em que se vive.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A violência como temática na escola traz, de modo inerente, uma preocupação com a construção de valores e espaços sociais mais democráticos, evocando compromissos seculares da escola pública e da sociedade contemporânea. A violência possui diversas formas e se exprime como um dos maiores obstáculos para relações sociais mais humanas, participativas e demo-

cráticas. Com isso, torna-se importante o debate sobre a violência, articulada a construção de uma cidadania e cultura democrática dentro do ambiente escolar.

Nesta pesquisa, os estudantes demonstraram ter seu conhecimento sobre a temática da violência vinculado apenas as vivências e circunscrevendo-o as suas práticas mais visíveis. Contudo, com o caminhar das aulas e das atividades propostas, os mesmos foram, aos poucos, demonstrando maior interesse em conhecer outras formas de violência além da física ou verbal.

Embora tenhamos deparado com alguns impasses, muitas situações significativas surgiram no posicionamento dos estudantes, sobretudo quando abordaram questões sobre acidentes domiciliares, acidentes no trânsito e aéreos, suicídio, homicídio, violência contra os animais e outros fatores que emergiram no decorrer das atividades. Isso significa que foram agregadas informações aos conhecimentos prévios dos estudantes, capacitando-os a identificar diferentes manifestações de violência, em especial, aquelas que, aparentemente invisíveis, se inscrevem nas relações de poder.

Outro resultado a que chegamos foi à observação de reflexões, ainda que raras, por parte de alguns estudantes acerca de determinadas atitudes de violência, como fazer símbolos ofensivos ou praticar xingamentos. Essas reflexões ocorreram por um curto espaço de tempo entre os estudantes, materializadas em “orientações” que uns davam a outros acerca dessas atitudes desrespeitosas, referenciando e relembrando as aulas ministradas sobre violência. Isso se concretizou ao longo das aulas, mas não deixou de existir entre os estudantes.

Embora todas as atividades didático-pedagógicas estivessem voltadas para um processo de conscientização individual quanto às ações violentas em suas variadas formas, é importante ressaltar que a mudança de postura diante da realidade, capaz de gerar uma atuação transformadora do sujeito no/sobre o espaço, configurando a conscientização freiriana, não se deu integralmente com os estudantes envolvidos na pesquisa. Isso é caracterizado através do pensamento vygotskiano, de que as crianças precisam adquirir hábitos e habilidades que só se firmam com contínuas práticas de acordo com uma área específica ou determinado conteúdo que se pretende ensinar. A forma pontual com a qual a temática foi trabalhada impede que resultados mais duradouros possam ser observados.

Nessa perspectiva, podemos compreender, portanto, na esteira da visão vygotskiana, que o desenvolvimento de uma ação exige uma aprendizagem anterior. O trabalho pedagógico com crianças traz um caráter maior de formação que o de conscientização, exigindo da escola diferentes metodologias de aplicação e exposição, além de enfoques sobre temáticas transversais e convergentes, exercidas e exercitadas desde a formação inicial, ou seja, desde a Educação Infantil. No que tange ao aspecto familiar, é fundamental também que a violência seja um tema de livre discussão e entendimento, dado que a família tem um papel de suma importância no processo de formação do indivíduo.

Abordar a violência com estudantes é de extrema relevância para a formação do sujeito, uma vez que isso significa compreendê-la para saber lidar com suas práticas. E, nesse aspecto, a escola deve assumir uma postura participativa e democrática por meio da gestão, professores e demais colaboradores quando atuarem conjuntamente no planejamento e elaboração do Projeto Político Pedagógico. Trabalhar a temática da violência nas escolas ainda continua distante de muitas realidades, todavia pesquisas como esta são capazes de mostrar que a inserção dessa temática é fundamental, tanto no espaço não escolar quanto no escolar, firmando conceitos que agremem na formação dos estudantes ao se tratar das dimensões sociais, políticas,

humanas, culturais e afetivas do ser humano.

Nessa premissa, planejar e avaliar o currículo escolar também se torna importante, à medida que o currículo deve configurar-se como uma indicação capaz de firmar possibilidades, ampliando o espaço de discussões dentro das escolas, com foco na temática tratada nesta pesquisa e em outras que sejam ou possam vir a ser significativas para a formação dos estudantes.

Além disso, ações governamentais de políticas públicas para o combate à violência fazem-se necessárias dentro dos ambientes escolares, como, por exemplo, projetos no contraturno que trabalhem leituras e pesquisas com o intuito de que os estudantes compreendam melhor as diferentes formas de violência, além de projetos extraescolares que envolvam a comunidade com iniciativas mediadas por oficinas, esportes e outros, possibilitando a participação e envolvimento nas temáticas transversais desenvolvidas.

Os enfoques conteudistas acabam por limitar que profissionais da educação atuem com maiores perspectivas e busquem novas propostas para a sala de aula. A formação do pensamento humano é complexa e ampla, exigindo que, seja nas escolas, nas famílias ou no meio social, estejamos sempre preparados para lidar com situações diversas. O papel ético da escola é exatamente este: trabalhar para que crianças, jovens ou adultos atuem com respeito na convivência com o outro.

REFERÊNCIAS

- ARENDT, H. **Da violência**. Tradução de Maria Claudia Drummond. [S.l.: s.n.], 1969.
- _____. **Poder e violência**. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2001.
- _____. **O que é autoridade?** In Entre o passado e o futuro. São Paulo: Editora Perspectiva, 2002a, p. 127-187.
- _____. **O que é política?** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002b.
- BANDEIRA, Cláudia de M.; HUTZ, Claudio S. Bullying: prevalência, implicações e diferenças entre os gêneros. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, SP. Vol. 16, Número 1, Janeiro/Junho de 2012.
- BOURDIEU, P. **Campo de poder, campo intelectual**. Buenos Aires: Folios, 1983.
- _____. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil S.A, 1989.
- BOURDIEU, P; PASSERON, J.- C. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Tradução de Reynaldo Bairão. 3. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.
- BOURDIEU, P. **Meditações pascalianas**. Tradução de Sérgio Miceli. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.
- _____. **A dominação masculina**. Tradução de Maria Helena Kühner. 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: apresentação aos temas transversais: ética. 3. ed. Brasília: MEC, 2001.
- _____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Educação é a base. Brasília: MEC, 2017.
- CHAUÍ, M. **Convite à Filosofia**. São Paulo: Ática, 2000.
- DURKHEIM, E. **Educação e Sociologia**. Petrópolis-RJ: Editora Vozes, 2014.
- FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- _____. **Conscientização**: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. Tradução de Kátia de Mello e Silva. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

- GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.
- KRUG, E.G. et al., **Relatório Mundial sobre Violência e Saúde**. OMS, Organização Mundial de Saúde. Genebra: OMS; 2002.
- LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 5. ed. Goiânia: MF Livros, 2008.
- _____. **Pedagogia e Pedagogos, para quê?** 11. ed. São Paulo: Cortez, 2009.
- MINAYO, M. C. de S. A violência social sob a perspectiva da Saúde Pública. **Cadernos de Saúde Pública**. Rio de Janeiro, v. 10, n. 1, p. 7-18, 1994.
- MINAYO, M. C. de S.; SOUZA, E. R. de. Violência e saúde como um campo interdisciplinar e de ação coletiva. **História, Ciências, Saúde – Manguinhos**, v.4, n. 3, p. 513-531, nov. 1997 – fev. 1998.
- OLIVEIRA, C. B. E. D.; MARINHO-ARAÚJO, C. M. A relação família-escola: intersecções e desafios. **Estudos de Psicologia**. Campinas, v.27, n. 1, p. 99-108, jan./mar., 2010.
- PEREIRA, J. de N. Tempestade Cerebral (Brainstorming) no ensino de introdução à química, com alunos da Escola Estadual Rosa Martins, Ibiapina-CE. **V CONEDU - Congresso Nacional de Educação**. 2018. Disponível em: <http://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO_EV117_MD4_SA16_ID3102_09092018181048.pdf> Acesso em: 12 out. 2019.
- PEREIRA, J. C. R. **Análise de dados qualitativos: estratégias metodológicas para as ciências da saúde, humanas e sociais**. 3. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2004.
- VIEIRA, J. G. S. **Metodologia de pesquisa científica na prática**. Curitiba: Editora Fael, 2010.
- VYGOTSKY, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- WEBER, M. **Ensaio de sociologia**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1982.
- YIN, Robert K. **Estudo de caso, planejamento e métodos**. 3. ed. Porto Alegre, 2005.